

**FACULDADE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Beatriz Soares Robert

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Santo Antônio de Pádua / RJ
2025

BEATRIZ SOARES ROBERT

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade Santo Antônio de Pádua como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Me. Adriana Chaves de Oliveira Ruback

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Adriana Chaves de Oliveira Ruback, Mestre – Faculdade Santo Antônio de Pádua

Prof. Dinart Rocha Filho, Mestre – Faculdade Santo Antônio de Pádua

Prof.^a Jesiane de Souza Marins Lopes, Doutora – Faculdade Santo Antônio de Pádua

Santo Antônio de Pádua / RJ
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por me trazer ao mundo e me guiar por ele o melhor que ela pode.

Ao meu tio, por abrir meus olhos em diversas ocasiões para me mostrar a tamanha pluralidade existente de pontos de vista.

Ao meu avô, por me manter companhia em casa e me orientar, sem a intimidação que comandos trazem.

À minha falecida avó, muito amada, que ainda tem um carinho especial nas minhas memórias por tudo que fez por mim e por todos que ela conhecia.

Aos meus orientadores de curso, Adriana Chaves de Oliveira Ruback, e Dinart Rocha Filho que me ajudaram tanto com esse curso e trabalho.

À todos os Mestres e educadores que me lecionaram durante essa jornada de cinco anos de graduação, que passaram tão rápido quanto um piscar de olhos.

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Beatriz Soares Robert

Orientadores: Prof.^a Me. Adriana Chaves de Oliveira Ruback e Prof.^o Me. Dinart Rocha Filho

RESUMO

Este trabalho procura investigar como as diversas definições e os mitos sobre a superdotação influenciam na jornada emocional e social dos superdotados ao longo da vida. Além disso, também tem como objetivos explorar os diferentes conceitos sobre a superdotação através de diferentes pesquisadores; analisar os mitos que surgem decorrente da falta de informação e as dificuldades que podem surgir por causa desses mesmos; identificar a dimensão social e emocional dos adultos superdotados e como eles gerenciam as relações interpessoais.

A partir de uma abordagem qualitativa, o trabalho se apoia em revisões bibliográficas priorizando trabalhos publicados que apresentam entrevistas com indivíduos superdotados que investigam os desafios enfrentados por essas pessoas no contexto social e educacional.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Conceito; Socioemocional.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o seguinte é definido pelo ministério da Educação sobre a superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15)

Como indivíduos superdotados são pessoas que apresentam um elevado potencial e desempenho intelectual e criativo, isso também significa que enfrentam desafios únicos relacionados à sua percepção e interação com o mundo ao seu redor, no qual se incluem dificuldades e frustração e insatisfação por terem necessidades emocionais e educacionais que muitas vezes não são cumpridas, o que por sua vez afeta a forma como desenvolvem suas habilidades e interesses ao longo da vida.

Além disso, a superdotação também pode impactar de maneira significativa as relações interpessoais desses indivíduos. A natureza das habilidades e interesses superiores pode criar um senso de distanciamento ou dificuldade de conexão com colegas e amigos que não compartilham das mesmas capacidades ou interesses. Isso pode levar a experiências sociais isoladas ou a uma percepção de inadequação em interações sociais comuns, afetando a qualidade das amizades e dos relacionamentos românticos.

Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão: como as concepções errôneas sobre o conceito de superdotação afetam os aspectos emocionais e sociais de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação?

Se faz assim necessário identificar e analisar os diferentes conceitos e definições da superdotação, os mitos e as consequências que decorrem deles, e as dificuldades emocionais que indivíduos superdotados encontram para reconhecer e gerenciar os desafios relacionados à sua condição, bem como o que é necessário para lidar com expectativas elevadas e a busca por autoaceitação em um contexto social que muitas vezes não compreende completamente suas experiências para responder essa questão.

A pesquisa se fundamenta em uma análise teórica a partir de autores relevantes na área, como Sabatella, Gardner, Sternberg, Piechowski, Dabrowski e Renzulli, cujas contribuições possibilitam uma visão ampla e multifacetada da superdotação, indo além da perspectiva puramente intelectual. A partir dessa base teórica, busca-se refletir sobre os efeitos que os estereótipos e a falta de compreensão adequada podem exercer sobre o bem-estar emocional e as relações sociais dessas pessoas.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE SUPERDOTAÇÃO

Desde a sua concepção, o conceito de superdotação tem gerado curiosidade e sido bastante estudado ao longo das últimas décadas. Desta forma, este tópico tem como objetivo apresentar as principais concepções sobre a superdotação e discutir os modelos teóricos predominantes e os critérios usados para a sua

identificação através de diferentes pesquisadores, que apresentam definições variadas sobre o que se caracteriza como superdotação.

Segundo Sabatella (2013) a palavra superdotado foi inicialmente utilizada como forma de se identificar os indivíduos que, após um teste de inteligência geral, estivessem colocados na faixa superior de 5% ao restante da população.

Estima-se que o número de superdotados na população mundial seja de 3,5% a 5%, de acordo com Guenther e Freeman (2000) porém, é notável que quando se procura por um conceito de inteligência, ela se demonstra como mais fácil de se reconhecer do que se definir.

Do ponto de vista psicométrico, utilizam-se apenas testes de inteligência. O teste WISC, por exemplo, situa o QI médio em 100 pontos. Consideram-se apenas os talentos que se destacam por suas habilidades intelectuais ou acadêmicas – o equivalente aos dois primeiros grupos de habilidades listadas na definição brasileira para a superdotação. Nessa perspectiva, estima-se que entre 2 a 3% dos indivíduos de uma dada população sejam superdotados. Porém, quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a uma porcentagem de 15 a 20% da população. (RENZULLI; REIS, 1986 *apud* SABATELLA, 2013, p. 115)

Ainda menciona Sabatella que os testes de inteligência, nos quais desde sua concepção em 1905 como forma de identificar crianças com atraso mental nas escolas de Paris, são desde então elaborados com elementos que procuram avaliar em pessoas o raciocínio numérico e verbal, a memória, análise de sequências lógicas e a habilidade de resolução de problemas diários. Porém, não se utiliza apenas o teste de quociente de inteligência (QI) para se diagnosticar a superdotação, pois estes são baseados em conhecimentos escolares e científicos dos quais nem todas as crianças e adolescentes tem acesso.

Gardner (2000) também aborda certos conceitos que estes testes não avaliam, como liderança, habilidade para interagir, determinação e imaginação. Tomando conhecimento que a superdotação está além do que pode ser representado em escores obtidos em testes tradicionais, outros modelos de medir a inteligência foram conceituados.

O autor Sternberg (2006), contrapondo Gardner argumentava que o modelo WICS (Wisdom Intelligence Creativity Synthesized) criado por ele mesmo seria uma base comum capaz de identificar pessoas superdotadas, sendo a superdotação uma

combinação entre sabedoria, inteligência e criatividade do indivíduo. A sabedoria que se emana pelo equilíbrio de interesses, a inteligência como capacitação de reconhecer os próprios pontos fortes e compensar os fracos, e a criatividade para superar obstáculos e discernir possíveis riscos.

Howard Gardner, psicólogo norte-americano (1994, *apud* SOBRAL, 2013), desenvolveu a teoria das "Inteligências Múltiplas", na qual ele identificou sete tipos diferentes de inteligência em variados domínios que podem se manifestar em diferentes intensidades em cada ser humano, reconhecendo que a superdotação não se limita a excelência acadêmica, mas podendo ser expressa em diferentes habilidades e talentos, sendo esses tipos de inteligência:

A Lógico-Matemática (a habilidade para raciocinar de forma lógica, resolver problemas complexos e lidar com conceitos abstratos, como números e reconhecer padrões)

Linguística, também chamada de compreensão verbal (apresentando habilidade de compreensão de texto, assim como facilidade para a elaboração de escrita e leitura)

Interpessoal (boas habilidades de relacionamento com outras pessoas, facilidade para compreender os outros e se expressar)

Intrapessoal (Habilidade de compreender a si mesmo, existindo boa introspecção, reflexão, autoavaliação e autoaceitação, apresentando facilidade de compreensão das próprias necessidades)

Físico-Cinestésica (a capacidade de utilizar o corpo de forma coordenada e habilidosa para expressar emoções, ideias ou executar tarefas específicas. Essa inteligência é comumente observada em dançarinos, atletas, atores e também em pessoas que se destacam em atividades manuais, como artesãos ou cirurgiões. Ela envolve o controle motor fino e amplo, além de uma percepção aguçada dos movimentos corporais no espaço.)

Espacial (boa habilidade para se orientar em um espaço físico, desenhar, entender noções de sombra, profundidade e perspectiva que pode ser utilizado tanto por artistas plásticos quanto por arquitetos e engenheiros)

Musical (facilidade para aprender a cantar ou tocar instrumentos musicais, assim como perceber e formular padrões em tons e ritmos).

Gardner também defende a noção que essas inteligências não são visíveis ou mensuráveis, pois são entendidas como potenciais neurais que são ativados ou não dependendo das influências da cultura que o indivíduo vive, o que justifica o entendimento que as altas habilidades acontecem em apenas certos campos de conhecimento, não ocorrendo em todos.

Na Teoria dos Três Anéis, Renzulli (REZULLI; REIS, 1986) o pesquisador concebeu que os comportamentos de superdotação estão associados a um conjunto de três características principais, representando os três traços fundamentais para se reconhecer as altas habilidades/superdotação em um diagrama de Venn, com os seguintes traços fazendo parte: a criatividade, capacidade acima da média, e comprometimento com a tarefa, sendo também influenciadas por fatores de personalidade e ambientais.

A capacidade acima da média pode fazer parte de qualquer área do conhecimento da vida da pessoa, enquanto o comprometimento com a tarefa se percebe por meio de traços que motivam o aluno a se empenhar e dedicar tempo a uma atividade ou área de conhecimento específica. Já a criatividade para Renzulli se define pela capacidade de processar diferentes informações e encontrar novas soluções não apresentadas previamente.

Ainda citando o autor, este enfatiza que esses comportamentos podem ser manifestados mesmo não existindo os três conjuntos de traços ao mesmo tempo, especificando que nenhuma das características se demonstra mais importante do que a outra e que estas podem ser utilizadas separadamente para indicar um indivíduo a ser reconhecido como havendo altas habilidades (REZULLI e REIS, 1997; REZULLI, REIS SMITH, 1981)

Segundo Piechowski (1986), pessoas com altas habilidades frequentemente apresentam grande facilidade de expressão em diversas áreas, como a psicomotora, intelectual, imaginativa, emocional e sensorial. Essas características podem se manifestar por meio de rapidez na fala, impulsividade, agitação motora e dificuldade em permanecer parado, além de uma intensa visualização mental e tendência a devaneios. O autor destaca que os superdotados vivenciam seu desenvolvimento de maneira mais intensa e sensível, o que resulta em uma elevada percepção e reatividade ao ambiente. Essa característica, conhecida como superexcitabilidade, é uma marca distintiva de indivíduos com altas habilidades ou superdotação.

Esses grandes níveis de sensibilidade que é associado com frequência às altas habilidades/superdotação foram observados pelo psicólogo polonês Kazimierz Dabrowski, na sua teoria de desintegração positiva, que sugere que o desenvolvimento emocional forma uma dimensão essencial da vida humana e se manifesta progressivamente em níveis de egocentrismo e altruísmo enquanto o indivíduo vivencia emocionalmente a sua realidade.

Para Dabrowski (1997) o superdotado tem uma vivência mais profunda da realidade por causa de sua estrutura emocional se estabelecer com valores mais altruístas, levando-o a viver uma tensão interna por causa da falta de compatibilidade entre seus objetivos e o que o ambiente ao seu redor exige. Apesar disso, essa então faz surgir neste indivíduo características originais e autênticas.

Sabatella (2013) aponta que a alta excitabilidade tem sido um fator importante para identificar pessoas superdotadas. No entanto, ela alerta que essas características também vêm sendo usadas para diagnosticar “problemas cerebrais”. Por exemplo, crianças muito ativas e que gostam de se movimentar podem ser confundidas com casos de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

As teorias resultantes dessas investigações apresentam grande variação, refletindo tanto as necessidades de cada época quanto as perspectivas adotadas pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo da superdotação. Observa-se então uma ampla variedade de tentativas por parte de diferentes pesquisadores para definir e mensurar as capacidades intelectuais.

Essa diversidade de perspectivas pode gerar dúvidas e interpretações equivocadas ao se discutir sobre o indivíduo superdotado.

MITOS SOBRE SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Como mencionadas no tópico anterior, A falta de conhecimento e variáveis teorias existentes sobre o tema podem contribuir para a persistência de diversos mitos em torno da realidade de crianças e jovens superdotados. Esses mitos serão abordados de forma mais detalhada ao longo desta parte.

O objetivo geral neste momento do texto é investigar os mitos e concepções equivocadas que ainda permeiam o tema das altas habilidades/superdotação na atualidade, com base no estudo realizado por Antipoff e Campos (2010). As autoras destacam que, nesse estudo, o termo "mito" abrange tanto afirmações erradas quanto crenças imaginárias sobre a superdotação.

Winner (1998) aponta que mitos e equívocos surgem em diversas áreas do conhecimento, mas sua ênfase está na superdotação. Ela define "mito" como uma "suposição fortemente mantida" e identifica nove mitos relacionados ao tema.

Diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos mitos e das crenças equivocadas que cercam o tema das altas habilidades/superdotação. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Guenther e Freeman (2000), Maia-Pinto e Fleith (2002), Alencar e Fleith (2001), além de Extremiana (2000), cujas contribuições ajudam a ampliar a compreensão sobre os estereótipos e as percepções sociais que influenciam o reconhecimento e o atendimento adequado desses indivíduos.

É comum esperar que o sucesso escolar esteja sempre presente em pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD). No entanto, ignora-se que o êxito acadêmico e social, em qualquer fase da vida, depende de múltiplos fatores. As pessoas com AH/SD não são homogêneas, o que implica diferenças em seu desenvolvimento e desempenho educacional e social (RECH e FREITAS, 2005).

Por exemplo, há adultos superdotados que, na infância, adotaram uma postura submissa em relação a pais, professores e colegas, demonstrando passividade, perfeccionismo e dificuldades de atenção.

Outros apresentaram um perfil retraído, tímido e melancólico, com aparência física frágil e indícios de depressão. Alguns reagiram de maneira impositiva, demonstrando hostilidade nas relações sociais e necessidade de manter uma falsa aparência de bom aluno ou boa aluna.

Além disso, há aqueles que exibiram um perfil manipulador entre os pares, tinham alta excitabilidade motora e se mostraram rebeldes, tirânicos e ameaçadores (OUROFINO e FLEITH, 2011).

O primeiro mito sugere que crianças superdotadas possuem uma inteligência geral elevada, destacando-se em todas as disciplinas do currículo escolar (WINNER, 1998).

No entanto, a literatura aponta que a superdotação em uma área específica, como matemática, não implica em habilidades igualmente avançadas em outras, como língua portuguesa ou ciências. Pelo contrário, é comum que indivíduos superdotados em um campo apresentem dificuldades ou até mesmo transtornos de aprendizagem em outras áreas.

Alencar (2001) destaca que há uma diferença entre o potencial de um indivíduo (o que ele pode aprender e realizar) e seu desempenho real (o que ele de fato demonstra conhecer).

A crença de que todas as crianças superdotadas possuem um QI alto desconsidera a diversidade da inteligência. Existem, por exemplo, os *idiots savants*, indivíduos muitas vezes autistas, com QIs baixos, mas habilidades excepcionais em áreas específicas (WINNER, 1998).

Além disso, crianças extremamente talentosas em artes e música nem sempre apresentam um QI elevado. Esse mito se baseia na visão ultrapassada de que a inteligência é fixa e mensurável apenas por testes de QI, que avaliam predominantemente habilidades linguísticas e matemáticas.

Duas concepções equivocadas sustentam o mito que a superdotação é inata ou resultado do ambiente social: a ideia de que a superdotação é exclusivamente genética e a crença de que ela é apenas fruto do ambiente e do treinamento.

Hoje, aceita-se que o talento deve estar presente em algum grau no indivíduo, mas seu desenvolvimento depende de esforço, treino e motivação (GREENFIELD *et al*, 2006; SCHRAW, 2006). Halpern (2006) reforça que fatores biológicos e culturais interagem de maneira cíclica, sem que um seja mais determinante que o outro.

Acreditar que a superdotação garante sucesso e felicidade na vida adulta é um equívoco. Winner (1998) aponta que muitos prodígios não mantêm seu desempenho ao longo da vida e mudam de área de interesse. Além disso, há adultos de destaque que não foram considerados superdotados na infância.

Guenther e Freeman (2000) afirmam que o talento precisa ser desenvolvido com estímulo, dedicação e persistência, enquanto Schraw (2006) complementa que especialistas se formam ao longo de anos de prática deliberada e orientação qualificada.

O mito que pessoas com altas habilidades vêm de famílias ricas, citado no documento do MEC (BRASIL, 1999), sugere que apenas crianças de classes sociais mais altas conseguem desenvolver seu potencial.

No entanto, pesquisas demonstram que talentos podem ser encontrados em todas as camadas sociais (ANTIPOFF, 1992). O fator determinante não é a condição econômica, mas o estímulo adequado para que essas habilidades sejam reconhecidas e aprimoradas.

Alguns acreditam que identificar alunos superdotados não traz benefícios. No entanto, Rech e Freitas (2005) defendem que a identificação é essencial para que os professores encaminhem esses estudantes a um atendimento especializado, garantindo o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Sem esse suporte, como suas necessidades educacionais poderiam ser identificadas atendidas?

O pensamento de que tudo é fácil para superdotados e que, portanto, não necessitam de atendimento educacional especial apoio educacional diferenciado, é equivocado.

Pesquisadores destacam a importância de uma intervenção pedagógica adequada para que esses talentos não sejam desperdiçados e para garantir também o bem-estar emocional e psicológico dessas crianças (ALENCAR, 2007; ANTIPOFF, 1992; FREEMAN e GUENTER, 2000; MAIA-PINTO e FLEITH, 2002; RECH e FREITAS, 2005).

Faz também parte da crença do imaginário popular que crianças superdotadas são populares, equilibradas, saudáveis e psicologicamente bem ajustadas, mas diversos autores apontam que elas podem enfrentar dificuldades emocionais.

Algumas sofrem por tentar se encaixar socialmente, o que pode levar à angústia e até à perda de identidade (NOVAES, 1979). Outras são ridicularizadas por colegas ou enfrentam desafios emocionais para lidar com sua capacidade intelectual.

Alencar (2007) lista características socioemocionais que podem exigir atenção especial, como assincronia no desenvolvimento, perfeccionismo excessivo, hipersensibilidade e sub-rendimento.

AS DIFICULDADES EMOCIONAIS E SOCIAIS DOS SUPERDOTADOS

Como foi anteriormente discutido, superdotados enfrentam uma carga de pressão distinta das demais que é decorrente da crença generalizada de que elas são capazes de realizar tudo com perfeição, utilizando exclusivamente seus próprios recursos.

Essa percepção frequentemente leva à negligência das dificuldades emocionais e cognitivas que essas crianças podem estar enfrentando, o que pode resultar em tensões e na necessidade de apoio especializado. Muitas dessas pessoas experienciam insegurança e preocupação, particularmente quando se sentem excluídas de seu próprio ambiente, seja familiar ou escolar.

Para um aluno com elevado grau de inteligência, a constante sensação de pressão e a necessidade de se ajustar ao ambiente são desafios quase inevitáveis. Tais alunos frequentemente enfrentam dificuldades de adaptação em diversos contextos, sendo necessário que lidem com as angústias e tensões que acompanham tais situações.

Silverman (2013) observa que os indivíduos superdotados tendem a utilizar suas capacidades cognitivas para compensar suas dificuldades emocionais e sociais. Quanto mais desenvolvida for sua capacidade de pensamento abstrato, mais ele é utilizado nesse processo compensatório.

No entanto, essa compensação tem um preço, que se traduz em cansaço e exaustão, prejudicando, assim, o desempenho e a realização de tarefas.

Além disso, a compensação pode ser eficaz nos primeiros anos de vida, mas tende a falhar quando a tarefa se torna excessivamente difícil ou extremamente simples.

A falta de uma identificação precoce das necessidades dessas crianças pode resultar em sofrimento, uma vez que suas dificuldades ficam sem o devido acompanhamento e suporte.

No contexto das dificuldades emocionais e sociais dos superdotados, Ourofino e Guimarães (2007) sugerem que é essencial considerar os elevados padrões de exigência que essas crianças impõem a si mesmas e aos outros.

Dentre as principais dificuldades observadas, destacam-se: dificuldades nos relacionamentos sociais, resistência a aceitar críticas, recusa em realizar tarefas

rotineiras ou repetitivas, excesso de competitividade, intensidade emocional, ansiedade, perfeccionismo e uma tendência a questionar regras estabelecidas.

De acordo com Sabatella (2013, p. 85), "A diversidade de características encontradas nos superdotados implica a consciência da responsabilidade de utilizar os mais diversos recursos para a identificação e atendimento de suas necessidades educacionais." Isso reforça a importância da identificação e do atendimento adequado às necessidades desses alunos, para que possam se desenvolver de maneira plena.

Contrariando a ideia de que todas as crianças superdotadas são bem ajustadas emocional e socialmente, diversos estudos indicam que esses alunos não enfrentam apenas desafios intelectuais, mas também dificuldades significativas de adaptação social e emocional.

Alunos com inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar um número maior de situações desafiadoras que podem impactar negativamente seu ajuste social e emocional.

Muitos desses alunos se sentem desmotivados com a falta de estímulo dos programas educacionais convencionais, enfrentando dificuldades no relacionamento com os colegas devido a seus interesses distintos, o que pode gerar sentimentos de solidão e isolamento.

Esses problemas tendem a ocorrer quando esses alunos não têm oportunidades de interagir com outros colegas com características similares ou quando não encontram suporte adequado em sua família, escola e sociedade.

Sabatella (2013) também destaca que, na convivência com crianças superdotadas, as famílias percebem, inicialmente, comportamentos que se distanciam da média, como a desmotivação decorrente da ausência de desafios adequados.

Esses alunos muitas vezes se deparam com ambientes escolares que não conseguem acompanhar seu ritmo de aprendizagem, sua lógica peculiar e raciocínio singular. Os professores, por sua vez, frequentemente observam que, embora esses alunos sejam considerados inteligentes, eles se destacam da maioria, demonstrando falta de atenção, incompletude nas tarefas, fazendo perguntas excessivas e interrompendo as aulas com suas observações.

Sabatella (2013, p. 131) ainda cita "É na escola e na família que as consequências da falta de identificação das habilidades do aluno se tornam evidentes.

É nesses ambientes que surgem mudanças no comportamento, no humor, nos resultados, além do desajuste social, com a clara infelicidade desse indivíduo."

Atualmente, é amplamente reconhecido que, quando adequadamente atendidas em suas necessidades, as crianças superdotadas tendem a ter uma vida próspera e feliz, o que refuta algumas ideias equivocadas sobre seu desenvolvimento.

Também se sabe que um desenvolvimento cognitivo avançado não implica necessariamente um desenvolvimento afetivo igualmente maduro (NEIHART *et al*, 2016; SILVERMAN, 1993).

A relação entre cognição e emoção, do mesmo jeito que as estruturas de valor são desenvolvidas e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada são questões que são inseridas na perspectiva de como o desenvolvimento é assíncrono.

Esse conceito descreve o descompasso entre os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e psicomotor, o que torna as diferenças dessa população ainda mais evidentes quando comparada a outros indivíduos de faixa etária semelhante. Essas discrepâncias contribuem para uma maneira única e particular de ser e estar no mundo.

Estudos sobre o desenvolvimento de crianças superdotadas evidenciam que, embora muitas delas sejam social e emocionalmente ajustadas, é possível que algumas apresentem dificuldades emocionais e sociais devido aos altos padrões de exigência típicos dessa população (WINNER, 1998).

A pesquisadora Leta Stetter Hollingworth, uma das pioneiras no campo da educação de superdotados, enfatiza que a maioria das crianças superdotadas tende a se ajustar bem no contexto social e emocional. No entanto, o desenvolvimento de superdotados também pode estar associado a problemas emocionais, que surgem, muitas vezes, em função das pressões externas que essas crianças enfrentam para atender às expectativas de seu potencial elevado.

Em muitos casos, observa-se um paradoxo: apesar de possuírem alto potencial cognitivo, esses alunos não apresentam um desempenho acadêmico compatível com suas capacidades. Esse descompasso pode gerar um agravamento das dificuldades emocionais, frequentemente relacionadas a um autoconceito prejudicado, ao isolamento social e à baixa resistência à frustração. Nesse contexto, são identificadas diversas características afetivas comuns entre os superdotados, como:

Dificuldades nos relacionamentos sociais, dificuldade em aceitar críticas, não conformismo e resistência à autoridades, recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, excesso de competitividade, intensidade de emoções, preocupações éticas e estéticas, ansiedade, persistência e autoconsciência elevada. (DAVIS e RIMM, 1994 *apud* OUROFINO, 2007)

Essas características, longe de serem consideradas um problema intrínseco, fazem parte do processo natural de desenvolvimento dos superdotados. No entanto, dependendo do contexto social e cultural em que esses indivíduos se inserem, essas qualidades podem ser vivenciadas de maneira problemática, principalmente quando os padrões de exigência não são adequadamente ajustados ao seu ritmo e necessidades.

A discrepância entre os interesses, atitudes, inteligência e criatividade dos superdotados em comparação com seus colegas de mesma idade pode resultar em dificuldades de integração social. Ao perceberem essas diferenças, seus pares frequentemente reagem de maneira discriminatória, criando um ambiente desconfortável para o superdotado, que pode se afastar e, por vezes, se isolar. Além disso, o contexto familiar também pode contribuir para o isolamento do superdotado.

Exigências excessivas, expectativas irreais de sucesso e um ambiente de tensão constante em busca da excelência acabam gerando conflitos emocionais intensos. Tais conflitos são frequentemente insuportáveis para um indivíduo com sensibilidade exacerbada, que, como forma de lidar com a pressão, prefere se distanciar de seu círculo social e familiar.

O modo peculiar de ver o mundo e a consciência precoce dos processos sociais torna-se uma oportunidade para que superdotados desenvolvam estruturas sofisticadas de valores, senso ético e de justiça. Em contrapartida, se as percepções e interpretações advindas dessas estruturas são continuamente frustradas, ocorre uma introspecção dos sentimentos e opiniões ocasionando retraimento social. Portanto, o isolamento do indivíduo superdotado, muitas vezes observado no contexto escolar, é proveniente da discrepância entre interesses, atitudes, inteligência e criatividade que os qualificam. (OUROFINO, 2007, p. 49)

Essas crianças também podem experimentar tédio em relação às atividades curriculares convencionais e desenvolver uma tendência a questionar regras estabelecidas.

Essas características, embora muitas vezes vistas de forma negativa, fazem parte do repertório natural dos superdotados. Quando o ambiente em que vivem não

é capaz de acolher essas especificidades, elas podem ser interpretadas de maneira distorcida e, assim, levar a problemas de adaptação emocional e social.

Em razão da diversidade de características e da heterogeneidade dos perfis apresentados por indivíduos superdotados, é evidente que tanto profissionais da educação quanto familiares enfrentam desafios significativos para oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento pleno do potencial desses indivíduos.

Pesquisadores como Silverman (1993) ressaltam ainda que os superdotados podem se encontrar em risco psicossocial, quando estiverem ao mesmo tempo: fora do estágio (ao lidar com conceitos e metas muito além de sua faixa etária) fora de fase (ao se sentirem alienados e distantes de seus pares) e fora de sincronia (ao se perceberem como diferentes e inadequados ao seu contexto social).

Alencar (2003) aponta que as dificuldades vivenciadas por alunos com habilidades superiores estão frequentemente relacionadas à frustração e à falta de estímulo, especialmente em programas acadêmicos que são monótonos e repetitivos, não favorecendo o desenvolvimento e expressão de seu potencial. Sendo assim, a apatia e o ressentimento observados em muitos desses alunos podem ser atribuídos ao clima desfavorável das salas de aula.

Sendo assim, o apoio adequado e a criação de um ambiente escolar inclusivo são fundamentais para garantir o desenvolvimento pleno desses indivíduos, permitindo que seu potencial seja reconhecido e ampliado de forma saudável e equilibrada.

Considerações Finais

A partir da análise realizada ao longo deste trabalho, torna-se evidente que as concepções equivocadas sobre a superdotação ainda persistem de forma ampla e impactam diretamente a forma como indivíduos com altas habilidades são percebidos, acolhidos e desenvolvidos em suas esferas emocional e social. A falta de compreensão sobre a diversidade de manifestações da superdotação — aliada a mitos enraizados culturalmente — contribui para o não reconhecimento de talentos, o

despreparo das instituições escolares e a negligência das necessidades emocionais desses indivíduos.

Os modelos teóricos apresentados, como os de Gardner, Sternberg, Renzulli e Dabrowski, apontam para a complexidade e pluralidade da inteligência e da superdotação, rompendo com a visão reducionista pautada exclusivamente no QI. Essa compreensão mais ampla é essencial para que se desenvolvam políticas educacionais mais inclusivas e práticas pedagógicas que acolham as múltiplas formas de expressão das altas habilidades.

Além disso, o treinamento de professores e a formação de programas educacionais especializados muitas vezes negligenciam as particularidades desses alunos, que apresentam dificuldades emocionais, comportamentais e de aprendizagem, mesmo sendo intelectualmente capacitados.

Esses desafios indicam a necessidade urgente de a escola realizar modificações significativas em seus programas e abordagens pedagógicas, para atender às necessidades específicas das crianças superdotadas.

Este trabalho ressalta a importância de reconhecer e valorizar o aspecto humano dos superdotados — suas vulnerabilidades, desafios e singularidades. É necessário que família, escola e sociedade caminhem juntas na construção de um ambiente mais sensível, acolhedor e preparado para promover o pleno desenvolvimento dessas pessoas, assegurando não apenas o aprimoramento de seus talentos, mas também o fortalecimento de sua saúde emocional e de suas relações sociais.

Portanto, é necessário que o atendimento a esses estudantes seja integral, reconhecendo as suas necessidades e oferecendo os apoios necessários para a manifestação e ampliação de suas habilidades. A superdotação deve ser vista não apenas como um conjunto de características cognitivas, mas como um potencial humano valioso, capaz de promover avanços significativos para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 12, p. 22–27, 1992. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/Zjbjx8XVNTJJfqBcLKbK6Hs/?lang=pt>>. Acesso em: 5 maio 2025.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 371–378, 2007.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano ; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados - Determinantes, Educacao E Ajustamento**. [s.l.]: Epu - Nacionais, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano ; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. [s.l.]: EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003. Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/542/774/6345>>. Acesso em: 12 maio 2025.

ANTIPOFF, Cecília Andrade ; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=>>>. Acesso em: 8 maio 2025.

ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem-dotado. coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. [s.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002302.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2025.

DABROWSKI, Kazimierz. Positive Disintegration. **JAMA**, v. 190, n. 12, p. 1081, 1964.

DABROWSKI, Kazimierz ; PIECHOWSKI, Michael. **Theory of levels of emotional development**. [s.l.]: Oceanside, NY: Dabor science, 1997.

DAVIS, Gary; RIMM, Sylvia Barkab ; SIEGLE, Del. **Education of the gifted and talented**. 6. ed. New York: Pearson, 2014.

DUARTE, Mirelle Mello Ferreira . **Cartilha sobre altas habilidades / superdotação**. [s.l.]: Faders, 2020. Disponível em: <<https://www.faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122600-1597322850cartilha-altas-habilidades.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2025.

EXTREMIANA, Amparo Acereda. **Niños superdotados**. Madri: Piramide, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligencia : um conceito reformulado**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2000.

GREENFIELD, Patricia Marks; TRUMBULL, Elise ; KELLER, Heidi; *et al.* Cultural concepts of learning and development. **Handbook of Educational Psychology**, v. 2, 2006. Disponível em: <<https://greenfieldlab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/168/2019/01/107-gtkrsq2006.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2025.

GUENTHER, Zenita ; FREEMAN, Joan. **Educando os mais capazes. São Paulo: Pedagógica e Universitária**. São Paulo: EPU, 2000.

HALPERN, Diane. Assessing Gender Gaps in Learning and Academic Achievement. **Handbook of Educational Psychology**, v. 2, p. 635–653, 2006.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NEIHART, Maureen. *et al.* **The social and emotional development of gifted children : what do we know?** Waco: Prufrock, Cop, 2016.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes ; FLEITH, Denise Souza ; GONÇALVES, Fernanda Carmo. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23582>>. Acesso em: 8 maio 2025.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de ; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. *In: A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PIECHOWSKI, Michael. The concept of developmental potential. **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 190–197, 1986.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle ; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 295–314, 2005.

RENZULLI, Joseph Salvatore . **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press., 1997.

RENZULLI, Joseph Salvatore . **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity**. [s.l.: s.n.], 1986. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/05/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore ; REIS, Sally Morgan ; SMITH, Linda H. **The Revolving Door Identification Model**. [s.l.]: Creative Learning Press., 1981.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado . **Talento e superdotação: problema ou solução?** [s.l.]: Editora Intersaberes, 2013.

SABATINI, Juliana Rangel ; NEUMANN, Patrícia. O equívoco entre Superdotação e TEA na avaliação psicológica: um estudo de caso de uma mulher adulta. **Revista Neurodiversidade**, v. 3, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://www.institutoneurodiversidade.com/_files/ugd/7ed518_e1e4d187aa46433e920ae7088e1a019b.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

SCHRAW, Gregory. Knowledge: Structures and processes. **Handbook of Educational Psychology**, v. 2, p. 245–263, 2006.

SILVERMAN, Linda Kreger. Counseling needs and programs for the gifted. *In*: HELLER, KURT; MÖNKS, FRANZ ; PASSOW, HARRY (Orgs.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993.

SILVERMAN, Linda Kreger. **Giftedness 101**. New York: Springer Pub. Co, 2013.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues ; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 19, n. 1, p. 78–90, 2002.

SOBRAL, Osvaldo José. Inteligência Humana: concepções e possibilidades. **Revista Científica FacMais**, v. 3, p. 31–46, 2013.

STERNBERG, Robert Jeffrey ; WICS as a model of giftedness. **High Ability Studies**, v. 14, n. 2, p. 109–137, 2003.

STERNBERG, Robert Jeffrey ; NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. **Definitions and conceptions of giftedness**. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2006.

WINNER, Ellen; COSTA, Sandra ; BEATRIZ VARGAS DORNELES. **Crianças superdotadas : mitos e realidades**. Porto Alegre, Rs: Artmed, 1998.
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2025.